Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170332
Centre d'intérêt: 72

Bélanger, Michel.

Pour un enrichissement du vocabulaire au collégial : rapport de recherche / Michel Bélanger, Ginette Delmas-Ribes. -- Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières, 1979.
34 f. ; 22x28 cm.

Bibliographie: f. 29-34.

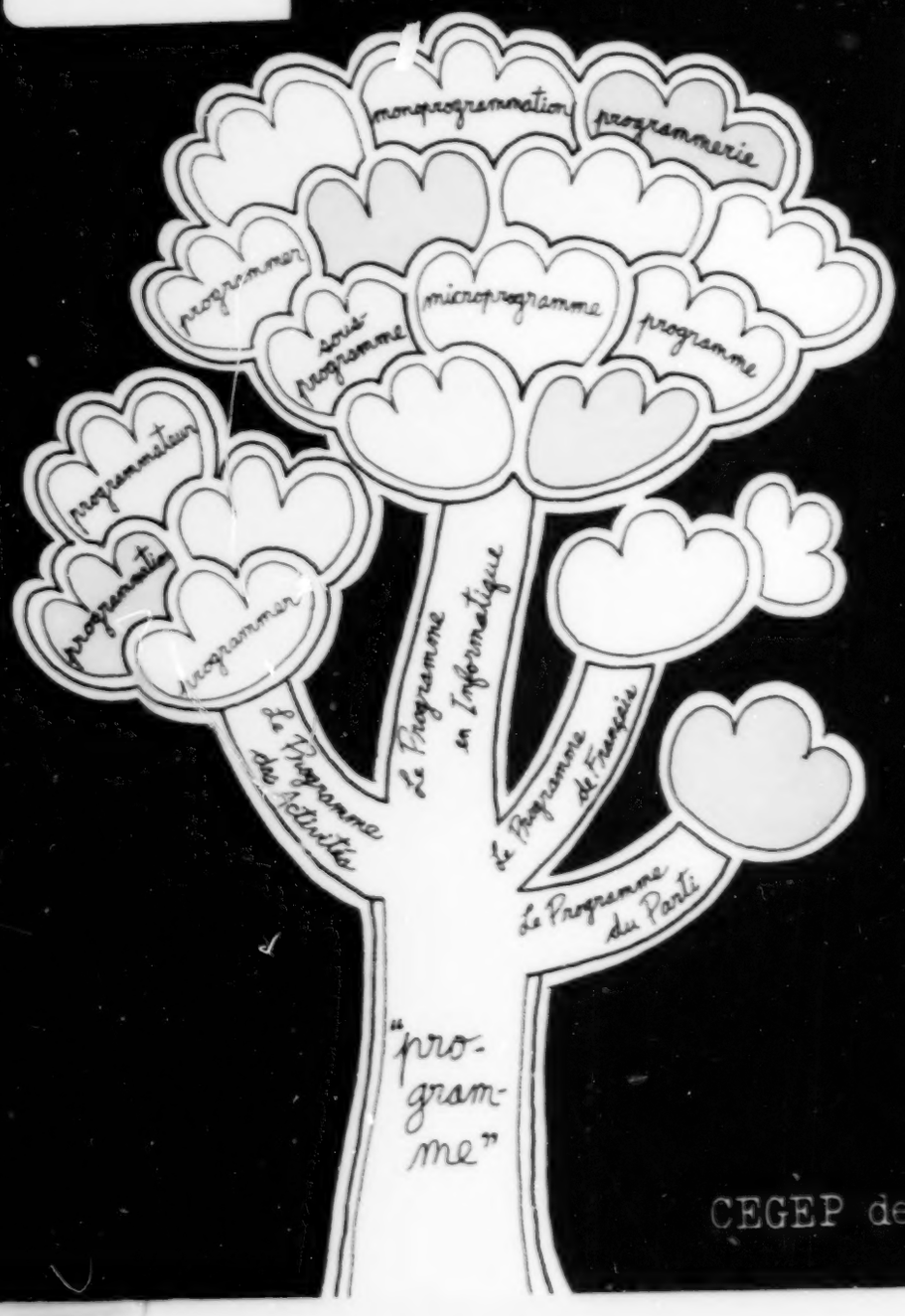
Cote Dewey: 447.9714/B426p Cote LC: PC/3608.2

Descripteur(s): *Didactique du français *Langue parlée *Langue écrite *Vocabulaire *Collégial (Niveau)

Destiné aux enseignants du niveau collégial, ce document réunit l'information disponible sur l'enrichissement du lexique de l'étudiant. Parmi les points abordés, mentionnons les données concernant l'importance des habiletés langagières (ch. 2) et le fonctionnement de la mémoire verbale (ch. 3). Des activités pédagogiques sont suggérées (ch. 4) et l'ensemble est complété par une réflexion générale sur le but de tout enseignement (ch. 5).

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Collège de Trois-Rivières
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170332



pour un ENRICHISSEMENT du VOCABULAIRE au COLLEGIAL

Rapport de recherche
par Michel Bélanger
et Ginette Delmas-Ribes

Recherche subventionnée
par la DGEC

CEGEP de Trois-Rivières, Septembre 1979

E D U Q 8170332

Cegep de Trois-Rivières

Septembre 1979

POUR UN ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE AU COLLEGIAL

(Rapport de recherche)

Michel BELANGER
Ginette DELMAS-RIBES

Recherche subventionnée par la DGEC.

**Revenir à l'essentiel en éducation,
voilà un objectif moins simple qu'il
ne paraît à prime abord.
Le meilleur de nos efforts portera
sur la consolidation ou l'instauration
des apprentissage de base, et à tous
les niveaux.**

Politique québécoise du
développement culturel, 1978

Dresser un inventaire des activités existantes en vue de l'enrichissement du lexique du collégien, voilà l'objectif que s'étaient fixé les auteurs de cette brochure. D'où vient l'intérêt de cette recherche? * Deux études, celle du groupe EFEC* et celle de Martin, Hamers et Godin*, ont révélé respectivement l'importance des erreurs commises par nos collégiens dans l'emploi du vocabulaire, et la sous-exploitation du lexique, tant en langue spécialisée qu'en langue commune; ces faiblesses linguistiques entraînent souvent un jugement défavorable de la part des enseignants sur la qualité générale des travaux scolaires. Une autre étude, conduite par le docteur Schwartz*, a mesuré les difficultés de lecture rencontrées par les collégiens et a souligné l'importance du travail à entreprendre sur le plan des habiletés langagières des étudiants*.

Le problème était posé. Il restait à voir comment l'enrichissement du lexique était possible au collège. "Au collège" signifie pour nous: auprès d'étudiants inscrits depuis douze ans dans des cours de langue maternelle; auprès d'étudiants engagés dans une société continuellement créatrice d'objets, de services, de concepts et toujours à la redécouverte de son passé; auprès d'étudiants faisant la navette entre un univers scolaire replié sur lui-même et le monde du travail, de la spécialisation universitaire, monde où l'immédiatement utilisable constitue souvent (à première vue) la source première de motivation. Nous voulions que l'accroissement de la précision verbale soit voulue et recherchée par le collégien lui-même.

* *Celle-ci fut réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial, en 1978-79.*

* *Bibeau, G. Doucet, L., Poirier, J.-C. et Vermette M., Enquête sur le français écrit dans les Cegeps, 1975.*

* *Martin, A., Hamers, J. et Godin, J., L'évaluation de la compétence linguistique et du vocabulaire actif des étudiants de première session au niveau collégial, 1978.*

* *Schwartz, Geraldine et coll., Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangereusement faibles" du collégial, 1977.*

* *M. Yves Michaud du Collège de Rosemont, comme Mme Schwartz, a élargi la question à l'ensemble du comportement intellectuel des étudiants très faibles.*

Lectures et consultations sur le "comment enrichir" ont imposé cette autre question: "Où agir? " Puis encore celle-ci: "Avec qui l'étudiant peut-il le plus naturellement perfectionner son vocabulaire? " Où, sinon, jour après jour, dans cette utilisation des mots qui lui permet d'avancer dans la connaissance, dans l'apprentissage de telle science, de telle technique? Avec qui, sinon avec celui qui connaît le sens des mots, leur utilité, leur portée, leurs relations, celui qui, spécialisé dans un art, une technique, une science, peut en communiquer les éléments, la méthode, et aussi le sens pour l'individu, pour la société?

Qui? Où? Comment?

Vous, enseignant du collégial. Dans chacun de vos cours. Par diverses activités simples, exposées dans les chapitres suivants*. Cette voie que nous choisissons nous semble le mieux répondre à cet objectif de l'éducation: maintenir un courant vivant entre ce qui est appris et ce qui est utilisé.

* *En particulier au chapitre 4.*

Nous avions entrepris un inventaire des activités structurées, complètes et parfaites, menant à l'enrichissement du lexique. Nous aboutissons à mieux que cela: un appel à l'intervention de la ressource la plus sûre en éducation: l'enseignant; celui qui est ouvert aux besoins de ses étudiants autant qu'aux exigences de sa spécialité. A ceux que cet appel intéresse, nous pensons que pourront être utiles les données ici rassemblées concernant l'importance des habiletés langagières (chapitre 2) et le fonctionnement de la mémoire verbale (chapitre 3); les activités pédagogiques suggérées au chapitre 4 et facilement réalisables par tous; enfin, la réflexion plus générale sur le but de tout enseignement (chapitre 5).

L'information et la communication seront les premiers "biens de consommation" de la culture à venir.

Télémag, Radio-Canada, janvier 1979

Chapitre 2

L'IMPORTANCE DES HABILETES LANGAGIERES

Voici quatre questions auxquelles vous, professeur de collège, êtes invité à répondre:

a- Dans mon enseignement, puis-je éviter de recourir aux textes écrits, aux explications verbales? *

b- Mes étudiants lisent-ils avec tout le profit possible les manuels, extraits, notes polycopiées, tout l'écrit que je leur demande de lire? *

c- Dans quelle mesure mes étudiants doivent-ils recourir à des explications verbales, écrites ou orales, lorsque je veux évaluer l'atteinte d'un objectif?

d- Mes étudiants réutilisent-ils les termes qu'ils ont rencontrés dans les lectures et les exposés, et qui leur permettraient de décrire, résumer, expliquer, analyser avec clarté et pertinence?

* *Le mime, le graphisme seraient-ils plus efficaces?*

* *Pourrais-je donner à lire des textes plus simples et aussi instructifs?*

Si vous avez répondu:

a- Non; b- Pas vraiment. Pas toujours.

c- Dans une grande proportion. Dans une faible part. *

d- Hélas!

vous serez intéressé par les chapitres qui suivent.

* *Les deux réponses sont valables.*

LIRE ET NOMMER

Le lexique, comme les autres éléments de la langue, s'acquiert par le contact avec autrui, par l'écoute, la lecture; on retire des termes et expressions que l'on réutilise dans son propre discours. Il arrive que la communication passe mal, parce que les interlocuteurs n'attribuent pas le même contenu notionnel, la même valeur stylistique à un mot, ne l'attendent pas dans le même contexte (sémantique, syntaxique, social). Ce flou peut provenir du fait que l'un des interlocuteurs connaît mal le mot employé, qu'il n'a peut-être jamais su l'interpréter correctement, que ce mot ne lui a pas encore été présenté.

Connaître un mot, reconnaître un mot, cela n'a de sens que dans un discours, un texte, que par rapport à un contexte. En retour, pour bien pénétrer le sens d'un message, il faut en déchiffrer chacun des termes correctement.* Le "bon lecteur", à la première lecture, reconnaît la signification dominante du texte, le ton qui y prédomine, l'importance relative de cette lecture dans sa recherche, dans son travail, et peut interpréter les termes particuliers à la lumière de cette perception globale.

* *Si le collégien est en difficulté dans l'emploi du vocabulaire, qui peut l'aider à fixer la signification d'un mot en fonction du sens et de la construction de la phrase, de l'organisation et du but du texte, de la situation de l'auteur face à la technique décrite, dans la science en cause? Qui peut aider l'étudiant sinon celui qui a donné ce terme, ce texte à lire, à comprendre?*

Tous les collégiens ont à lire et écouter pour apprendre, comprendre, expliquer et agir. Le mot est l'instrument privilégié de transmission des connaissances, l'un des meilleurs outils dont l'enseignant dispose et qu'il remet entre les mains de l'étudiant pour que celui-ci accède à la connaissance des choses et de leurs relations (formation de concepts), pour que l'étudiant organise plus efficacement ses actions.

Nommer, c'est apprendre à distinguer.* Cet effet de discrimination par le langage s'exerce et sur les opérations verbales et sur les activités non verbales. L'expérience suivante a été tentée: le fait d'enseigner spécifiquement du vocabulaire à l'intérieur d'un cours d'arts plastiques (les mots "ligne", "contour", "perspective", "dégradé", etc) peut-il avoir un effet favorable sur l'habileté à dessiner et à peindre (activités non verbales)? Oui, de façon tout à fait significative, l'apprentissage verbal a entraîné une amélioration des activités non verbales.*

Cette conclusion vous étonne peut-être quelque peu. Remettez-vous de cette "émotion" en revenant à des données bien établies, que vous acceptez avec l'assurance du pédagogue expérimenté (et que vous ne devriez pas négliger dans votre pratique): un riche répertoire d'associations de mots facilite l'apprentissage du matériel verbal en général, améliore la conservation du matériel verbal et accroît la possibilité de réutilisation.*

* *Voir Ehrlich, Stéphane, Apprentissage et mémoire chez l'homme, 1977, p. 117.*
Certaines données de la psychologie nous amènent à formuler la réciproque d'un précepte connu: "Ce que l'on énonce bien se conçoit clairement et les idées s'enchaînent aisément."

* *Voir R. White et M.L. Bell, The Effect of Instruction in Art Vocabulary upon Projects in Art, 1978.*
Chaque jour, durant la période consacrée aux arts plastiques, les élèves du groupe expérimental avaient un court exercice (recherche des définitions, casse-tête, phrases à compléter...) sur certains mots; à la fin de la session, les dessins et les tableaux du groupe expérimental reçurent des notes remarquablement plus élevées que ceux du groupe témoin.

* *D'après les recherches en psychologie de l'apprentissage. Voir S. Ehrlich (1975) et A.W. Staats, Language, Learning, and Cognition, 1968.*

**C'est le plus savant qui doit faire crédit.
Il est vrai que celui qui veut s'instruire
doit d'abord croire qu'il peut apprendre,
mais il est bien plus pressant que celui qui
veut instruire croie qu'il peut instruire.**
Alain, Propos

Chapitre 3

DES BASES SURES POUR L'AMELIORATION DES HABILETES LANGAGIERES

Encore quatre questions pour vous, lecteur fidèle:

a- Quand vous donnez un texte à lire, identifiez-vous ce qui, pour vos étudiants, y paraîtra nouveau, étrange, voire inaccessible (le concept présente, le fait décrit, le ton, le vocabulaire)?

b- Regardez pendant quarante secondes la liste des quinze unités suivantes, lexicales et numériques: 6, 20, pomme, 33, 2, 8, âge, syntaxe, horloge, danse, voyager, 102, 15, 11, 63; attendez dix secondes; écrivez les nombres et mots retenus. Faites cinq essais. Au terme de cet apprentissage, combien d'unités pouvez-vous écrire de mémoire?

c- Retenez le nom de l'outil suivant:*
"Palisson, n.m.: instrument métallique plat en forme de demi-cercle, avec lequel le chamoiseur adoucit les peaux."
Dans deux minutes, réécrivez ce mot et sa définition, de mémoire.

d- Si vous avez vu le film Scènes de la vie conjugale, si vous l'avez aimé et en avez parlé à des amis, pouvez-vous vous rappeler le nom de l'auteur, celui de la vedette féminine?

* *Dont vous faites, peut-être, un usage très occasionnel.*

REPONSES:

a- "Oui": très bien; "Parfois": ah? ; "Jamais": pourquoi donc?

b- Vous avez probablement retenu entre cinq et dix unités.

c- Si vous l'avez fait correctement, vous avez développé des structures de mémoire plus efficaces que celles des gens ordinaires.

d- Auteur: Ingmar Bergman; vedette: Liv Ullman.

Les deux premiers chapitres nous ont mis d'accord sur le rôle capital de la maîtrise verbale dans l'apprentissage de toute matière scolaire. Nous nous attacherons maintenant à une habileté linguistique particulière: la précision et l'enrichissement du lexique.

La psycholinguistique* nous permet de décrire les conditions favorisant au maximum:

- l'apprentissage verbal

- le maintien et le réemploi de l'acquis lexical.

* *La psycholinguistique a été "créée" en 1951 aux Etats-Unis par des psychologues (Osgood, Caroll et Miller) et des linguistes (Seebok et collaborateurs) en vue d'une synthèse entre la psychologie de l'apprentissage, la théorie de l'information et la linguistique.*

L'APPRENTISSAGE VERBAL

LA COMPREHENSION

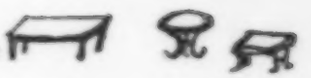
Tout mot (tout signe linguistique) est le noeud de plusieurs réseaux sémantiques. La signification d'un mot est le regroupement mental d'objets matériellement distincts. * Cette association qu'est un mot (un son plus une signification) n'a véritablement de sens que mise en rapport avec d'autres associations, les définitions des signes étant distinctives (table ≠ bureau)ou complémentaires (table, bureau = meuble). L'association se spécifie lorsque le mot entre dans un contexte (ex.: table avec chaise, bureau, vaissellier ≠ table avec logarithme ≠ table avec diamant; ex.: débile dans le parler courant ≠débile dans le langage médical). Enfin, les signes linguistiques entrent dans des activités de communication qui renseignent, émeuvent, font agir ou qui égarent, distraient, endorment. Savoir lire, c'est situer le mot dans ces relations, donc comprendre un réseau d'idées et de faits, restructurer ses connaissances antérieures.*

Cela, vous le saviez déjà. La psycholinguistique a confirmé, par des mesures objectives, l'importance de la compréhension dans le rôle de l'apprentissage verbal tel que pratiqué dans l'enseignement. Les opérations mentales, les termes préalablement connus auxquels peut être associé le mot nouveau, permettent l'intégration de celui-ci dans la structure mentale de l'étudiant.*

LA CAPACITE DE LA MEMOIRE

La compréhension, l'apprentissage des mots avec leurs significations sont facilités lorsque le matériel verbal est présenté de telle sorte que la capacité de la mémoire est respectée. De nombreuses expériences ont montré qu'en moyenne la mémoire (alors associée à l'intelligence) pourrait traiter sept unités d'information à la fois. D'autres recherches ont mis en évidence le fait que cette limite de

* *Ex.: table [tabl] =*



en bois, en métal, en marbre
rouge brune ...

* *"Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement..." (v. la réciproque au chapitre 2, p. 5).*

* *Sur la structuration des connaissances dans la mémoire, voir Ehrlich, Marie-France, L'apprentissage verbal. Etude des processus d'activation et de structuration, 1972, et Ehrlich, Stéphane, Apprentissage et mémoire chez l'homme, 1975, pp. 127-165, 218-230, 259-307.*

sept pouvait être utilisée de diverses façons: "sept unités" vaut pour sept chiffres au hasard, pour sept mots, pour sept numéros de téléphone et aussi pour sept phrases signifiantes contenant des unités lexicales et des nombres. Autrement dit, en constituant des unités de sens complexes, il est possible d'emmagasiner plus d'information que si l'on tente d'apprendre des unités, même restreintes, non structurées. Cette importance de la structuration des données pour leur entrée dans la mémoire, ne doit pas échapper au pédagogue. Retenons que l'étudiant apprendra mieux si:

- il a à sa disposition les éléments menant à la compréhension du mot nouveau;*

- il dispose du temps nécessaire pour le traitement en mémoire des unités nouvelles, linguistiques et conceptuelles;

- il utilise un matériel didactique et une démarche d'apprentissage qui favorisent l'activité de structuration.*

* *La même attention doit être portée à un texte dont la démarche (contenu, logique, ton, intention) est neuve.*

* *En d'autres termes, n'oubliez pas, professeur, de pratiquer ce que vous savez déjà: on ne construit rien de solide sur du mouvant; on reconnaît mieux ce que l'on a soi-même élaboré; le langage porte la connaissance plus loin.*

LA CONSERVATION

Comprendre et structurer pour apprendre mieux: bien. Ensuite: comment retenir mieux? Ou: comment ce qui est inscrit dans la mémoire temporaire est-il transféré dans la mémoire permanente? * Deux activités, bien connues elles aussi des pédagogues, favorisent la conservation des termes appris et augmentent leur disponibilité en vue de la réutilisation. Il s'agit de la mémorisation et de la répétition.

* *Voir Boucheron et coll., Le comportement verbal, 1970, et S. Ehrlich (1975).*

LA MEMORISATION

Oui, le "par coeur" a sa valeur, même avec des adultes. Dans le domaine des opérations mentales, la compréhension permet un apprentissage rapide, et c'est la mémorisation qui assure, pour une part, la fixation en mémoire. Le "par coeur" établit un automatisme économique lorsque vient le moment de rappeler le mot en présence de l'objet, ou d'effectuer telle activité, telle opération mentale lorsque le mot le commande.*

* *Si vous avez quelque connaissance en psychologie vous avez reconnu ici, entre le réel, le concept et le mot, un type de relation*
Stimulus —> Réponse

LA REPETITION

La répétition est une autre source de renforcement. Elle peut agir sur des aspects négligés par la seule mémorisation. Ainsi cette dernière est un effort de l'étudiant alors que la répétition peut être amenée par le professeur; la mémorisation porte habituellement sur une relation simple (un mot associé à une définition, à un schéma, à un geste, à une opération) alors que la répétition se développe dans des contextes variés, tenant compte au total de tous les aspects du mot, de tous les réseaux dont il fait partie par sa forme et par son sens.*

* *Voir le chapitre 4 où des applications concrètes sont suggérées.*

Les théories les plus récentes sur le fonctionnement de la mémoire (parfois identifié à l'intelligence) posent en principe que tout retour sur une structure mentale contribue de façon significative à renforcer les liens entre les éléments structurés, à accélérer la vitesse de parcours de la structure, donc à rendre l'information de plus en plus stable, de plus en plus accessible. De plus, l'esprit humain tend à revoir par lui-même, sans stimulation extérieure, ses réseaux d'association; ainsi, tenant compte du fait qu'à chaque répétition il y a création de nouvelles associations et renforcement des liens pré-existants, les psychologues tentent de décrire la compiexification constante de la mémoire.

Ainsi, par exemple, lorsqu'un mot nouveau est accepté par l'étudiant et traité en mémoire temporaire puis transféré en mémoire permanente, chaque nouvelle rencontre de ce mot l'associera plus fortement aux termes servant à le définir et aux termes qui apparaissent autour de lui dans une phrase; chaque nouvelle rencontre dans un texte sera l'occasion de mettre ce terme nouveau en relation avec d'autres mots déjà en mémoire:

- mots appelés par des rapprochements de sens
(ex.: rhinocéros, "mammifère qui..." est entraîné par mammifère qui rappelle chien, cheval; "... vit dans la jungle" → jungle → lion, savane; et en retour, lion rappellera rhinocéros; jungle → rhinocéros; cheval → rhinocéros ...)

- mots appelés par une communion de valeurs affectives
(ex.: blanc ←→ pureté; parfum ←→ volupté)

- mots appelés par des associations de formes
(ex.: microscope ←→ micromètre ←→ microcrosme;
"C'est Shell que j'aime" — "Seychelles que j'aime").

- mots appelés par des similitudes de contexte syntaxique et sémantique
(ex.: "Le _____ s'apprend à tout âge". Le terme à placer est obligatoirement un nom, il désigne une activité sportive, professionnelle...)

Au total: après mémorisation et répétition, de plus en plus de mots sont disponibles pour permettre l'apprentissage et la rétention de mots nouveaux.

LE PROFESSEUR ET L'INTELLIGENCE

Activer, stimuler la mémoire, exploiter l'acquis. Parfait. Peut-on favoriser ces activités? Vous pouvez déjà répondre oui à cette question car, dans votre pratique d'enseignant, vous êtes sensible aux mouvements d'intérêt, à la relation établie entre l'étudiant et la matière. Oui, car vous savez que vous travaillez plus efficacement quand vous connaissez le sens de votre activité, quand vous savez que vous disposez des moyens (ressources intellectuelles et techniques) menant à la réussite, quand ce travail vous a été présenté par une personne dont l'intérêt est manifeste à l'égard de cette activité et à l'égard de votre réussite.*

La forme peu familière de certains mots, la complexité inusitée de certaines phrases, la démarche nouvelle de certains textes et documents audio-visuels, ces éléments d'étrangeté "effarouchent" parfois l'étudiant ce qui l'amène à un rejet plus ou moins conscient d'un élément d'apprentissage pourtant important dans le programme du cours. Apprivoiser le matériel verbal, le dégager de son caractère apparemment opaque; toujours l'établir comme porteur de connaissance, sauvegarder la communication; ce sont là tâches pédagogiques qui doivent se traduire en actions dans l'organisation didactique.

"Finalement, (la) notion complexe de compréhension soulève au moins trois ordres de problèmes distincts au niveau des interventions psychopédagogiques:

a) Une tâche * est acceptée ou non acceptée dans sa signification (valeur, utilité) psychologique, biologique ou sociale.

b) Lorsqu'elle est acceptée, son exécution suppose: soit la mise en oeuvre de connaissances anciennes déjà acquises; soit l'élaboration de capacités nouvelles au cours d'un apprentissage.

* *"L'être humain n'est pas, comme l'animal, un être actif, dont les comportements sont fixés à l'avance, mais il est un être essentiellement affectif. Ses buts ne sont aucunement fixés et doivent l'être dans une expérience affective qui est plus importante, pour cette raison, que les comportements qu'elle détermine."*
Lobrot, Michel
Les effets de l'éducation, 1971, p. 122.

* *Une "tâche", cela peut être la lecture d'une page de notes, l'apprentissage et le réemploi d'un mot.*

c) Dans ce dernier cas, la compétence initiale du sujet et la situation sont telles que l'apprentissage et l'exécution de la tâche sont faciles, difficiles ou, à la limite, impossibles." *

Pour vous détendre, répétez mentalement la phrase, si bien tourné, du philosophe Alain citée en exergue de ce chapitre:
"C'est le plus savant qui doit faire crédit..."

* *Ehrlich, Stéphane*
Apprentissage et mémoire chez l'homme,
1975, p. 321.

Ils (...) trouvèrent (...) les guides
dont ils avaient besoin.

Nietzsche, revu et corrigé.

Chapitre 4

DES ACTIVITES CONCRETES, SIMPLES ET EFFICACES

> "Ce sont donc, en fait, tous les professeurs qui devraient être chargés d'enseigner ce français commun. La rencontre de leurs efforts, quand elle existe, est rare. (...) Les professeurs sont enclins à utiliser le vocabulaire technique de leur discipline sans avoir toujours le temps ou le souci de l'expliquer à leurs élèves, au risque de dérouter bon nombre d'entre eux ou de leur encombrer la mémoire de termes barbares ou peu utiles." *

S'ils prennent le temps d'observer les aptitudes verbales des étudiants en regard des habiletés langagières requises et de bien définir les unes et les autres, les enseignants du collégial sauront combler l'écart existant trop souvent entre les deux. * Nous suggérons ici des activités simples et efficaces si appliquées courageusement (le courage de la répétition quotidienne); des activités qui semblent bien limitées puisqu'elles ne concernent que l'amélioration des habiletés langagières du collégien; cependant, si vous nous avez suivi jusqu'ici, vous reconnaissez le caractère fondamental de ces habiletés.

* *Marquet, P.B.*
Est-ce le français que j'ai enseigné?
1974, p. 21.

* *Et cela sera plus sain, moralement, que la désolée contemplation de la vallée des larmes étudiantes.*

Vous comprendrez aussi que le temps consacré à ce développement n'est pas du temps enlevé à l'enseignement de votre matière, qu'au contraire il s'agit d'une occasion de favoriser la compréhension des éléments clés de votre programme.*

Avant, pendant et après le travail sur un texte, l'étudiant doit pouvoir compter sur l'aide du professeur, sur une aide qui provoque l'activité de l'étudiant. Nous décrivons ici le travail sur le texte écrit, cela afin de simplifier la présentation; nous croyons que vous saurez transposer ces procédés sur le plan des exposés oraux, des ateliers de travail ou de discussion, des documents audio-visuels...

* *"Le développement de ces habiletés (langagières) doit être intégré aux stratégies pédagogiques utilisées par le professeur spécialiste à l'intérieur même de son cours."*
Ahrendt, K.H.
The Role of the Content Area Teacher and the Teaching of Reading, 1977.

POUR PREPARER LA LECTURE

FIXER DES BUTS

Le professeur choisit de rédiger telle partie de cours en y incluant telles données, selon un certain ordre, en vue de tel objectif lui-même bien situé à l'intérieur du programme; il en est de même pour les textes et manuels donnés à lire. L'étudiant perçoit-il clairement cet ordre? *

> "Si nous prenions quelques minutes pour revoir les textes que nous donnons à lire aux étudiants et pour élaborer des questions soulignant les objectifs visés par la lecture de tel texte et guidant les étudiants dans leur lecture, nous développerions l'habileté à étudier et un inestimable outil d'apprentissage. (...) Faites savoir aux étudiants ce qu'ils vont apprendre, comment ils devraient l'apprendre.*"

* *Notre expérience personnelle a montré que pour un exercice, une recherche, l'étudiant apporte parfois des résultats inattendus et inutiles (non pertinents), non à cause de la difficulté de l'activité mais parce que le but poursuivi n'a pas été perçu; dans ces cas, la frustration s'empare de l'étudiant qui a "gaspillé" son énergie sur de faux problèmes.*

* *Ahrendt, K.H.*
The Role of the Content Area Teacher and the Teaching of Reading, 1977

On peut construire un questionnaire efficace, en fonction du repérage des thèmes majeurs du texte, en utilisant dans les questions des éléments de réponse tirés du texte même; on peut, en jouant avec l'ordre, le nombre et le sens des questions, provoquer plusieurs lectures, différentes, des passages les plus importants; il semble alors prudent de mettre en évidence l'unité du texte dans les dernières questions.*

* *Attention à la tendance à l'émiettement du sens, déjà trop forte chez certains étudiants; favorisons au contraire la recherche des liens entre les parties et le tout, de l'impact du tout sur les parties.*

JETER DES PONTS

Depuis un bon moment vous, le professeur, possédez les connaissances préalables à la compréhension du texte à lire pour votre cours, appréciez la démarche de l'auteur, savez interpréter ses références et ses exemples, acceptez de faire une place à ce bagage de connaissances; cet écrit trouve en vous un terrain préparé, prêt à le recevoir. Et l'étudiant? Entre sa personnalité intellectuelle et affective, et l'écrit présenté, quel(s) lien(s) existe(nt)? pourrai(ent) se développer?

Le pédagogue doit s'efforcer de comparer les acquis intellectuels et affectifs de l'étudiant et la lecture proposée, fond et forme; il doit ensuite tresser des liens de l'un à l'autre, éliminer la gêne inutile que cause l'allure étrangère d'un texte nouveau, montrer la possibilité d'une "reconnaissance" entre l'étudiant et le texte. * Cette relation est établie par l'enseignant soit directement, oralement lors de l'introduction de la matière nouvelle, soit par le biais du questionnaire mentionné plus haut.

* *Cela ira parfois jusqu'à la rencontre de deux univers culturels ayant jusqu'alors vécus parallèlement. Voir Bernstein, B. Education Cannot Compensate for Society, 1973, p. 65, cité dans J.A. Rondal, Langage et éducation, 1978.*

POUR ACCOMPAGNER LA LECTURE

UN LEXIQUE PRESENTE

Le professeur qui veut rendre ses textes accessibles sans les choisir insignifiants, travaille aussi au niveau du lexique.

- Relevé des termes nouveaux (mot inconnu, sens neuf ou emploi particulier dans le contexte donné): mots spécialisés et mots de la langue commune. *

- Définition des termes nécessaires à une lecture intelligente. Selon la psycholinguistique (voir le chapitre 3), l'apprentissage des mots nouveaux sera plus efficace si:

* *Le professeur et l'étudiant sont d'accord quant à l'explication des termes spécialisés. Mais il y a d'autres mots que l'enseignant ne remarque plus, par habitude de fréquentation, sur lesquels l'étudiant trébuche et qu'il lui faut pourtant savoir lire;*

a) les définitions à assimiler sont présentées par petits groupes (listes contenant de cinq à dix termes à la fois);

b) les définitions sont formulées en termes connus, dans des phrases simples (éviter les tournures négatives, passives, les subordonnées en série);

c) le terme défini est aussitôt re-présenté dans un contexte à la fois :

1. logique quant au sens du mot (c'est évident!),
2. recevable par l'étudiant (selon b ci-dessus),
3. exemplaire quant à la nature grammaticale du mot (ainsi, si le terme défini est un nom, c'est un nom qu'il faut trouver dans la phrase exemple, et cet emploi nominal doit dominer dans les textes et les exposés où ce concept sera plus tard rencontré),*
4. éveillant chez l'étudiant une expérience affective positive (phrase humoristique, imagée, rythmée, sur un thème à la mode...);

d) le concept à nommer, l'objet à identifier sont donnés à voir: illustration, schéma, graphique...

- Soulignement dans le texte des termes clés (les connus et les nouveaux).

- Regroupement des cinq à dix mots nouveaux en une ou deux phrases signifiantes.*

ce sont les mots du style formel (langue écrite des manuels, orale des exposés officiels), ces outils de l'instruction; ex.: "cette expérience repose sur un a priori discutable"; le niveau de vie est en corrélation avec la prospérité économique"; "la réciproque existe aussi;" etc.

* *Le cadre grammatical joue un rôle manifeste lors du rappel d'un mot stocké en mémoire. Voir Staats, A.W. Language, Learning, and Cognition, 1968.*

* *Principe de la réduction du nombre des unités sémantiques nouvelles (v. chapitre 3).*

- Sélection des termes sur lesquels le travail précédent est effectué; méritent cette attention ceux dont l'étudiant éprouvera l'intérêt à l'usage, ceux qui servent à définir d'autres mots.* Les mots d'usage peu courant sont simplement définis en note ou, à leur sujet, l'étudiant est invité à consulter un dictionnaire, un lexique spécialisé.

- Participation de l'étudiant au plus grand nombre possible des activités décrites ci-dessus. Nous savons que les professeurs de biologie, d'arts plastiques, de génie civil, de service social ne conçoivent pas leurs cours comme des occasions de faire de l'explication de texte avec les étudiants et que la plupart des professeurs préféreront se livrer seuls à la préparation des textes. Nous voudrions tout de même rappeler que si des textes ont été mis au programme, c'est qu'ils sont un élément d'apprentissage avec lequel l'étudiant doit progresser.

* *A la commission scolaire de Chambly, une étude a révélé qu'il suffisait de définir soigneusement cinq termes fondamentaux pour permettre aux élèves de secondaire IV de comprendre les définitions des dictionnaires pour cinquante-cinq termes utilisés dans leur manuel de biologie à propos de la cellule.*
Richard, Sylvio, Communication au colloque interrégional de l'Association québécoise des professeurs de français, mai 1979.

POUR SUIVRE LA LECTURE

UN LEXIQUE FREQUENTE

Au delà de l'apprentissage, il y a nécessité de favoriser le maintien et l'exploitation de l'acquis. Vous vous rappelez les liens son +signification, mot +contexte décrits au chapitre 3 et l'importance de la répétition de ces liens pour qui veut renforcer la structure de la mémoire et accroître la disponibilité des unités apprises. La possibilité d'établir une relation affective entre l'étudiant et l'objet de l'apprentissage a aussi été évoquée au chapitre 3 et au début du présent chapitre. Vous ne serez pas étonné de retrouver ici ces éléments.

- Réemploi explicitement mentionné des termes préalablement définis et qui sont l'objet d'un apprentissage:

  a) soulignement par le professeur dans les textes subséquents, remarque lors des exposés oraux;

b) soulignement par l'étudiant dans ses rapports d'atelier, de recherche, dans ses dissertations.

- Stimulation du réemploi:

a) l'enseignant exige l'emploi (pertinent, bien sûr!) des mots étudiés, dans tous les travaux;

b) il crédite explicitement toutes les tentatives heureuses de réutilisation et corrige les erreurs (ou invite à corriger).

- Travail de manipulation du lexique: après la présentation de quelques listes de mots et leur exploitation, une activité simple peut s'ajouter pour renforcer encore la structure mémorielle: l'observation par l'étudiant du vocabulaire présenté, la formation de catégories pour regrouper les mots nouveaux et le classement des termes selon ces catégories.*

Certaines sciences et techniques ont des habitudes linguistiques facilement repérables (ex.: micro - = "petit"; -ite = "maladie inflammatoire" en sciences de la santé); d'autres termes se structurent par inclusion (ex.: ouistiti: singe < mammifère primate <animal). Les étudiants créeront des phrases signifiantes contenant plusieurs termes à retenir; regrouperont les verbes, les noms, les adjectifs; ils recourront à des jeux de mots, d'assonances; ils intégreront les termes à un schéma, les lieront à une illustration, etc.

Ce qui est exact quant au contexte, utile quant à la mémoire, tout cela doit être stimulé par l'intervention du professeur.

* *"Il semble établi actuellement qu'une stratégie de regroupement catégoriel - adopté spontanément par la plupart des sujets lorsque le matériel s'y prête - facilite l'appréhension et la reproduction du matériel (verbal) et augmente les performances".*
Ehrlich, Stéphane
Apprentissage et mémoire chez l'homme, 1975, p. 218.

UN OBJECTIF POURSUIVI

Si d'une part l'étudiant s'entraîne à découvrir les objectifs liés à ses lectures, il doit d'autre part s'exercer à identifier clairement les buts de ses propres communications (rapport, dissertation...) à l'intérieur du cours. Il y a une façon simple d'amener cette attention aux buts poursuivis, c'est que l'enseignant exige toujours une introduction et une conclusion.

Par ces quelques lignes où il situe les résultats de sa recherche, de son expérience, l'étudiant prend conscience de l'unité de sa démarche d'apprentissage dans une matière donnée. Il comprend aussi la nécessité d'un vocabulaire nouveau pour des faits nouveaux, des nuances conceptuelles; l'importance du lexique déjà appris puisqu'il permet d'intégrer les nouveautés de façon progressive et structurée; l'utilité qu'il a à choisir un style qui permette au lecteur d'accepter et de comprendre sa communication.

**"Apprendre n'est pas l'accumulation de bribes de connaissances.
Apprendre est une croissance où chaque acte de connaissance développe celui qui apprend"**

Hussert, (cité dans Amour et Volonté, Rollo May)

Chapitre 5

REFLEXION - UN DES MAUX DE NOTRE SIECLE

"L'inquiétude contemporaine à l'égard de l'éducation se manifeste dans l'intensité des efforts pédagogiques que l'on déploie en ordre dispersé - faute d'une idée unificatrice - dans l'immense littérature qu'on publie chaque année sur la question, dans les perfectionnements que l'on apporte sans cesse à l'art didactique. Le dévouement personnel de certains éducateurs est peut-être plus grand qu'à aucune autre époque de l'histoire; et cependant, manquant de l'appui d'une totalité, il reste pratiquement impuissant. D'autre part, la caractéristique de notre situation est l'absence de tout caractère substantiel dans l'éducation. celle-ci n'est plus qu'une succession perpétuelle d'expériences pédagogiques, elle se désagrège en un ensemble de possibilités considérées également valables... on multiplie les essais, on modifie continuellement les contenus, les buts, les méthodes. Tout se passe comme si la liberté que l'homme s'est acquise se renonçait elle-même dans la liberté vide du néant..."

(Jaspers, K., La situation spirituelle de notre époque, 1952, p. 124, Paris, D. De Brouwer.)

Nous voici rendus au moment où se termine pour nous le long monologue "où les idées cherchent à s'incarner dans l'expression". Nous en éprouvons un sentiment de soulagement et d'inquiétude. Qu'avons-nous communiqué? Entre l'intention de celui qui écrit et l'interprétation qu'en fera le lecteur se dressera toujours le cadre des points de repères différents, d'expériences personnelles, inévitablement liés au vécu de l'autre, à son éducation, son milieu. Une parenté existe cependant:

- nous sommes tous des enseignants.

Plus nous avancions dans notre recherche, plus s'affirmait la conviction profonde que l'étudiant est au centre de tout projet éducatif et qu'il appartient à chacun de nous, professeur, de se poser des questions:

- qui est l'étudiant?
- comment évolue sa motivation?
- comment chemine sa connaissance?
- quels sont ses besoins de formation, d'adaptation sociale, d'orientations personnelles?

Comment pouvons-nous concilier la dichotomie:

- adaptation des étudiants à un monde technique en évolution rapide, et
- école qui garde toujours la même fonction: transmission aux générations nouvelles d'une culture qui plonge ses racines dans le passé?

s'amplifiait alors "l'inquiétude" citée dans l'introduction "du chapitre 5", s'élargissait le malaise de n'avoir presque rien à proposer qui ne fût déjà dit ou écrit et surgissait l'urgence du "qui va agir" alors que les "quoi faire", "comment faire" habituels restaient en sourdine.

QUI VA AGIR?

Nous tous!

Il est clair que la grande majorité d'entre nous va s'écrier: "Je ne suis pas professeur de français! " mais ce qui nous relie, les uns aux autres, c'est qu'au delà de notre spécialité nous sommes tous des agents culturels, c'est-à-dire, responsables des valeurs de notre société. Que nous le voulions ou non. Ces valeurs nous les véhiculons. Il est donc primordial que chacun d'entre nous prenne conscience que, malgré lui, il dévoile à ses étudiants le propre respect qu'il porte à sa langue.

Ce n'est que dans la mesure où tous et chacun d'entre nous inscrirons la qualité de la langue dans notre projet personnel "d'éducateur" que nous pourrons espérer que les étudiants aborderont le français, non plus comme matière d'un cours, mais comme trait d'union essentiel entre leur moi, la connaissance et le monde. Comme le dit si bien P. Thevenay *: "Nous vivons dans notre langue maternelle comme dans notre corps". Grâce à elle il nous est possible d'établir "le style originel, foncier, unique de notre conscience".* Nous croyons vraiment que le français ne doit pas rester une discipline parmi les autres:

> Il est fondamentalement le langage commun par lequel se transmettent toutes les connaissances et s'échangent tous les dialogues. Ce sont donc, en fait, tous les professeurs qui devraient être chargés d'enseigner ce français "commun".*

* *Thevenay, P. ,"L'homme et sa raison", Neuchatel, Ed. de la Baconne, p. 51-53*

* *Marquet, Pierre-Bernard,"Est-ce le français que j'ai enseigné? ", Paris, 1974, p. 21.*

PRENDRE LA FUITE

N'ayons pas peur. Que tous les professeurs deviennent des professeurs de français ne veut pas dire que les spécialistes en la matière se tourneront les pouces pendant que les autres, tous les autres... non. Cependant, nous ne pouvons demeurer des "spécialistes spécialisants", qui ne se contentent que de contrôler "des connaissances acquises" et laissent s'installer progressivement un "laisser aller" qui, à tous petits pas, d'une façon insidieuse, nous écarte d'exiger que "ces connaissances" soient, par écrit, exprimées dans un français correct. Même au niveau d'une "présentation" nous n'observons plus les rudiments les plus élémentaires (plan, feuille de route, structure, propreté, etc). Nous allons même jusqu'à nous culpabiliser si nous baissons la note d'un devoir quand les fautes y sont trop nombreuses... alors! ... "de là à ce que l'étudiant pense que participes passés et verbes ne s'accordent que dans les cours de français"* il n'y a qu'un pas.

* *Marquet, Pierre-Bernard, "Est-ce le français que j'ai enseigné? ", Paris. 1974, p. 24*

Pourquoi dans chacun des cours la langue ne pourrait-elle pas devenir un objet d'attention? Il ne s'agit pas, pour un enseignant dans une matière spécifique autre que le français, d'apprendre à l'étudiant comment fonctionne la langue, mais d'éveiller et d'entretenir chez l'étudiant une "éthique" de la langue.

Si je suis un professeur du secteur professionnel, il n'entrera pas dans ma tâche d'enseigner la "technique" ou "l'esthétique" de la langue (linguistique et littérature) mais en tant "qu'éducateur", qu'"agent culturel" m'incombe la responsabilité de parfaire, de veiller à ce que la langue soit traitée comme une valeur c'est-à-dire: insister sur la correction de la langue, la concision, la précision, non pas en fonction de sa revalorisation, mais comme partie intégrale et intégrante de la situation éducative. Oui, l'étudiant est au centre du projet éducatif, mais ce projet s'inscrit toujours dans un "lieu habité", un contexte socio-culturel où la langue doit avoir la même importance et mériter la même attention que celles que l'on attend de l'étudiant dans un raisonnement logique de mathématique, ou dans le bon fonctionnement et l'entretien d'outils de mécanique.

Exercer les étudiants à l'usage de leur langue maternelle, les aider à s'exprimer en français, oralement ou par écrit de manière intelligible, les aider à comprendre ce qu'ils entendent ou lisent, donc à communiquer avec leurs semblables, n'appartient pas en exclusivité à "l'enseignement du français spécifique"; c'est la sienne par excellence, mais toutes les autres disciplines doivent y contribuer par la compréhension, l'exploitation, l'enrichissement car, à l'intérieur de chaque cours l'apprentissage est lié à des activités. L'étudiant trouverait son point de départ dans une motivation plus vivante qui lui permettrait alors de mesurer l'étendue des libertés et la rigueur des contraintes assignées par sa langue.

L'attention apportée à la langue par les textes proposés dans chaque matière, contribuerait à affermir l'acquisition des moyens d'expression et déboucherait sur une véritable formation de l'homme. L'étudiant conserverait au delà de l'école les habitudes de communication et d'expression le mettant en mesure d'affirmer sa personnalité.

FUITE OU REFUGE

> "Lorsqu'un peuple en migration laisse en cours de route de forts détachements en certains endroits de sa migration, les éléments les plus avancés auront tendance, s'ils sont battus ou s'ils se heurtent à un ennemi trop fort, à se replier sur ces détachements."
> (Freud)

N'est-ce pas un peu notre façon d'agir quand, face à notre impuissance devant certains groupes d'étudiants, nous nous réfugions, replions derrière nos: "Avant, de mon temps, lorsque j'avais leur âge, les étudiants étaient plus forts... aujourd'hui, ils ne veulent rien savoir... tous des c..." ou "je fais ma "job", point"... "laissons pisser le mérinos..." "Y'aura bien quelqu'un là-haut au Ministère qui nous confectionnera quelque recette miracle, non?" Nous nous empressons d'ajouter: le laisser-aller, les méthodes nouvelles, le manque de motivation, la drogue, la boisson et... quoiqu'il en soit, c'est toujours un refuge pour nous. Résultat: "nous aigrissons".

"Si tu donnes un poisson à un homme,
tu le nourris pour un jour,
si tu montres à pêcher à un homme,
tu le nourris pour toujours."
"Tagore"

L'AUJOURD'HUI DE NOUS, ENSEIGNANTS UN DEFI

Que nous l'acceptions ou le rejetions, la culture, le savoir, ne peuvent plus s'offrir comme un ensemble dont, facilement, on reconnaît les axes et les principes d'organisation. Ni modèle, ni idéal, ni style de vie ne peuvent être unanimement assurés. Il ne nous est plus permis de transmettre des connaissances, des valeurs, ayant leurs fondements dans la permanence. Comment alors fonder un système éducatif sur des bases aussi précaires?

A quel niveau nous est-il possible d'agir? N'y a-t-il pas une dichotomie encore entre éducation-instruction, formation-information; ne séparons-nous pas forme et contenu? Peut-on passer un contenu - connaissance sans lui donner une forme?

Ne serait-ce pas à cause de la trop grande information que l'étudiant reçoit aujourd'hui de tous les "**mass-média**" qui existent et ne demandent pas une participation, mais au contraire, les habituent à une "passivité", que ne se déposent dans la mémoire que des morceaux, des suites de représentations que l'esprit ne peut ni agencer, ni enchainer logiquement, ni redonner; ne s'ensuit-il pas un balottement, un gonflement du cerveau, un gavage, une indigestion? On engouffre, mais on ne savoure plus. Que faire? Quoi faire? Comment agir?

"Avant d'apprendre à un élève les règles du bon style, disons lui d'abord de ne jamais rien écrire qui ne lui semble vraiment beau, quel que puisse être le résultat."

Maritain, Jacques "Pour une philosophie de l'éducation"
Fayard, Paris, 1969, 198 p.

LE BEAU: L'OEUVRE DE TOUS.

"A l'intérieur de son enseignement et des activités dont il a la charge, chacun des éducateurs saisit-il toutes les chances d'ouvrir au beau auquel cet enseignement ou ces activités pourraient donner accès? Chacun donne-t-il l'exemple d'un souci du beau qui s'étende à tous les aspects de la vie, des travaux et des comportements? Chacun est-il assez convaincu de l'importance de l'éducation à la courtoisie et y apporte-t-il sa contribution? L'un ne détruit-il pas parfois le travail de l'autre, ou celui de toute l'école, par sa négligence à exiger assez ou par sa tendance à la complaisance?"

Naud, André
Morin, Lucien
L'esquive - Conseil supérieur de l'éducation, 1978, p. 110.

Permettre à l'étudiant de s'approprier la langue devrait donc être un objectif et une réalité de tous nos cours en particulier, puisque l'écrit est plus tangible que l'oral, à travers la lecture.

Rendre l'étudiant conscient du plaisir qu'on éprouve à comprendre un texte, à découvrir dans la formulation claire, précise, belle d'autrui tantôt le reflet, tantôt le prolongement de notre propre pensée ou de nos intuitions.

Encourager l'étudiant à "dialoguer" avec le texte sera le faire rentrer en contact avec son moi et éveiller en lui la motivation intérieure du désir d'apprendre; ce sera lui faire dépasser l'ennuyante habileté du déchiffrage et lui permettre de communiquer, au-delà du texte, avec la pensée de celui qui l'a écrit et forger la sienne.

Agissons, soyons nous-mêmes assez enthousiastes, motivés pour qu'il comprenne (l'étudiant) que dire c'est aussi décider de chercher quelque chose d'où appétit, désir, signe de vie, appel.

BIBLIOGRAPHIE POUR LE RAPPORT

CODE: ◊ Psycholinguistique et psychologie de l'apprentissage
+ Didactique générale - Pédagogie - Psycho-pédagogie
□ Didactique de la langue maternelle
○ enrichissement de la langue dans des cours autres que ceux de langue.

VOLUMES

+ BELLENGER, Lionel, Les méthodes de lecture, Paris, Que sais-je? , 1978, 124 p. no 1707.

BERNSTEIN, Basil Langage et classes sociales. (Codes sociolinguistiques et classes sociales), Paris, Ed. de Minuit, "Le sens commun", 1975, 347 p.

+ BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris, Editions de Minuit, 1964, 264 p.

◊ BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève, CHAMPAGNOL, R. COIRIER, P., EHRLICH, S. et M.-F. Le comportement verbal. Paris, Dunod, "Sciences du comportement", 1970, 273 p., biblio. par chapitre.

□ COLLECTIF Lecture des textes et enseignement du français. Réflexions théoriques et propositions pratiques. En coll. sous la direction de Nicole Geunier. Paris Hachette, coll. "F", 1974.

+ COLLECTIF Le pouvoir de lire. Coll. sous la direction de Josette Jolivet et de Robert Gloton, Paris, Casterman, "Orientations E3", 1975, 283 p., biblio. classée.

+ DUNETON, Claude Je suis comme une truie qui doute. Paris, Seuil, Collect. Points, 1976, 185 p.

□ ○ ESCARPIT, Robert L'écrit et la communication, Paris, "Que sais-je", no 1546, 1973, 124 p.

◊ EHRLICH, Marie-France L'apprentissage verbal. Etude des processus d'activation et de structuration. Paris, CNRS, Monographies françaises de psychologie, No 22, 1972, 165 p., biblio.

◊ EHRLICH, Stéphane Apprentissage et mémoire chez l'homme, Paris, P.U.F., "Psychologie d'aujourd'hui", 1975, 338 p. Biblio. à chaque chapitre et biblio. gén.

+ □ FOURCADE, René — Motivations et pédagogie. Leur donner soif..., Paris, E.S.F., coll. SE, 151 p., 1975, biblio. des citations.

GOBARD, Henri — L'aliénation linguistique, Paris, Flammarion, 1976, 298 p.

□ GUEUNIER, Nicole — Lecture des textes et enseignement du français. Paris, Hachette, 1974, 158 pages.

◊ HORMANN, Hans — Introduction à la psycholinguistique. Paris, Larousse, coll. Langue et langage, 1972, 316 p., bibliographie.

+ KESSLER, A. — La fonction éducative de l'école. Fribourg, Ed. Universitaires de Fribourg, 1964, 312 p.

◊ ○ LOBROT, Michel — La lecture adulte, Paris, ESF, coll. Formation et information, 1975

◊ + LOBROT, Michel — Les effets de l'éducation, Paris, E.S.F., coll. Sc. de l'éducation, 1971, 284 p.

□ MAREUIL, André — Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant, Casterman, Belgique, 1977, 166 p., collect. "orientations E.3"

+ ○ MARQUET, Pierre-Bernard — Est-ce le français que j'ai enseigné? Belgique, Casterman, "Orientations E-3", 1974, 169 p.

+ MEDICI, Angéla — Education nouvelle, Paris, Que sais-je? No 14, 1960, 124 p.

□ MIALANT, Gaston — L'apprentissage de la lecture, P.U.F., Paris, 1967, 124 p.

◊ PIAGET, J. et INHELDER, B. — La logique de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1950, 295 p.

□ ○ RICHAUDEAU, François — L'écriture efficace. Paris, Retz, "Savoir communiquer", 1978, 256 p. biblio et index.

□ ○ RICHAUDEAU, François — Le langage efficace. Psychologie, langage et société. Paris, Gonthier Denoël, Coll. "Médiations", 1973.

◇ □ ○ RICHAUDEAU, François — La lisibilité. Paris, Editions Retz, "Savoir communiquer", 1976

RONDAL, J.A. — Langage et éducation. Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, coll. Psycho. et sc. hum., 1978, 275 p., biblio. élaborée.

◇ STAATS, Arthur W. — Learning, Language, and Cognition, Theory, Research, and Method for the Study of Human Behavior and its Development. New-York, Montréal, Holt, Rihehart and Winston Inc., 1968, 614 p. index, biblio. détaillée.

THEVENAZ, P. — L'homme et sa raison. Neuchatel, ed. de la Baconnière 1956, t. II, 160 p.

+ VIAL, Jean — La pédagogie: pour qui? pour quoi? Casterman, Belgique, 1978, 165 p.

ARTICLES, RAPPORTS, CONFERENCES

AHRENDT, Kenneth H. — The Role of the Content Area Teacher and the Teaching of Reading.
Communication présentée à Vancouver en octobre 77 lors de l'Annual International Reading Association Transmountain Regional Conference; (transmis par le système ERIC de l'Université du Québec).

BELZILE, Thérèse — Les trucs du métier
dans la série Recherche en lecture; traduction et adaptation d'un ouvrage de G. Schwartz, Québec, min. de l'Education, Service des programmes, 23 p. (niveau collégial).

BELZILE, Thérèse — Cahier d'exercices - Etudiant du collégial,
dans la série Recherche en lecture (en collaboration avec Yves Michaud), Québec, min. de l'Education Service des programmes, 107 p.

BIBEAU, Gilles — La didactique du français: principes et applications,
dans Prospectives, volume 9 no 2, 1973, pages 77-84.

BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.-C. et VERMETTE, M. — Enquête sur le français écrit dans les Cegeps,
Cegep de Maisonneuve, 1975 (recherche subventionnée par la DGEC).

BIBEAU, Gilles et PAGE, Michel — Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle, dans Prospectives, volume 12 no 3, 1976 pages 143-152

BOUTTIER, Henri — L'explication de textes français,
dans Pédagogie, octobre 1968, no 8, pages 742

CLAVEAU, Louise B. — Le français dans l'enseignement professionnel,
dans Education Québec, volume 5, no 1 (septembre 1974), pages 19-22.

CLAVEAU, Louise B. — Le français et les cours de métier,
dans Education Québec, volume 4, no 2, (octobre 1973), pages 13-15

COLLECTIF — Advanced Vocabulary I,
Plan de cours du Lampeter-Strasburgh High School, U.S.A., Pennsylvania, 1973

□ ○ LABONTE, Thérèse

La lecture au Cegep dans Education Québec, volume 2, no 14 (15 mars 1972), pages 20-22.

□ LABOV, William

L'étude de l'anglais non standard, dans Langue française, Paris, Larousse, no 22 (mai 1974), pp. 79-106.

□ ○ LEMIRE, Gilles

Vocabulaire en contexte 1. Mise en situation du vocabulaire du secrétariat.
Cap-Rouge, Ecole Normale Notre-Dame de Foy, 1971, 24 p.

□ ○ MARTIN, André, HAMERS, Josiane et GODIN, Jean

L'évaluation de la compétence linguistique et du vocabulaire actif des étudiants de première session au niveau collégial (Rapport de recherche), Québec, Min. de l'Education, D.G.E.C., août 1978, 201 p.

◇ + MICHAUD, Yves

Je lis comma ça me plaît
dans Pédagogie, Revue d'orientation pédagogique, coll. de Rosemont, vol. 1 no 2 (mai 1978), pp. 22-26

+ PHILIPPE, Claude

La capacité de lecture dans Pédagogie, mai 1979, (no 5), page 446.

+ □ RION, Elisabeth

Savent-ils lire?
dans Pédagogie, avril 1953 (no 4), page 213.

□ SCHWARTZ, Geraldine et collaborateurs

Program to Develop Reading Efficiency and Academic Effectiveness in "High Risk" College Students.
Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangereusement faibles" du collégial.
Rapport final - Phase II - June 1977.

○ WHITE, Robert et BELL, Michael L.

The Effect of Instruction in Art Vocabulary upon Projects in Art,
dans Southern Journal of Educational Research, 1978, Win, 12, 1 pp. 21-30

WOODRUFF, Susan

Journal de bord de l'étudiant du collégial suivant le cours de lecture,
Collège John-Abbot, Coll. Champlain - Saint-Lambert, trad. par Th. Beizile, Coll. de Rosemont, 35 p.

+ GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Les collèges du Québec. Nouvelle étape. (Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP), Québec, Gouvernement du Québec, Service général des communications du ministère de l'Education, 1978, 79 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — La politique québécoise du développement culturel, 2 volumes, Québec, Editeur officiel du Québec, 1978, 144 p. et 466 p.

La politique québécoise du développement culturel, Vol. 1, Perspectives d'ensemble: de quelle culture s'agit-il? , Québec, Editeur officiel du Québec, 1978, 144 p.

A l'intention particulièrement des professeurs de français, nous soulignerons l'existence des trois manuels suivants:

DUBOIS, Jean et collaborateurs — Comment apprendre le vocabulaire, Paris, Larousse, 1975.

PICOCHE, Jacqueline — Précis de lexicologie française; l'étude et l'enseignement du vocabulaire, Paris, Nathan, coll. Nouvelle linguistique française, 1977.

PROMEYRAT, Louis — Les clés du vocabulaire, Paris, Hatier, 1975.